

BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del Profesor, único responsable de sus doctrinas.—(Art. 15 de los Estatutos.)

Domicilio: Calle de Francisco Giner, 14

El BOLETÍN, órgano oficial de la *Institución*, es una Revista pedagógica y de cultura general, que aspira a reflejar el movimiento contemporáneo en la educación, la ciencia y el arte.—Suscripción anual: 10 pesetas en la Península y 20 pesetas en el Extranjero.—Número suelto, 1 peseta.—Se publica una vez al mes.

Pago, en libranzas de fácil cobro. Si la *Institución* gira a los suscritores, recarga una peseta al importe de la suscripción.

AÑO LIX.

MADRID, 31 DE JULIO DE 1935.

NUM. 903.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Los problemas de la escuela. XIII. La colocación de los niños en la clase, por *doña María Sánchez-Arbós*, pág. 145.—Informe sobre la inspección oculística de los escolares, por *M. Louis Renaux*, pág. 147.—El Congreso Internacional del Cine Instructivo y Educativo (Roma, 19-25 abril 1934), página 155.

ENCICLOPEDIA

Rectificaciones y complementos a la doctrina del sujeto histórico, por *D. Rafael Altamira*, pág. 161.

INSTITUCIÓN

Notas de excursiones. Villaviciosa de Odón y Boadilla del Monte, por *D. José M.^a Giner* y *D. José Ontañón*, pág. 166.—Obras Completas de *D. F. Giner de los Ríos*, pág. 167.—Libros recibidos, pág. 168.

PEDAGOGÍA

LOS PROBLEMAS DE LA ESCUELA

por *D.^a María Sánchez-Arbós*.

Directora del Grupo escolar "Francisco Giner", de Madrid.

XIII.—LA COLOCACIÓN DE LOS NIÑOS EN LA CLASE.

No es indiferente que los niños se coloquen en las clases en uno u otro lugar, y este lugar en donde han de sentarse los niños no obedece siempre a un puesto que en buena lógica les corresponda. Generalmente, al colocar a los niños en la clase lo hacemos desde un punto de vista nuestro, del maestro, y de la mayor facilidad

que aparentemente nos ofrezca la escuela, y digo aparentemente, porque la facilidad de la escuela no nace de una serie de conveniencias que nosotros buscamos, sino de una porción de aciertos que hemos de hallar. El maestro suele colocar a los niños de una manera preconcebida: o bien se colocan delante los más traviosos o este lugar se deja para los más adelantados; unas veces ocupan los primeros asientos los más pequeños de estatura, otras veces se reservan estos puestos a los más asiduos. Mil combinaciones nacidas, como decíamos antes, de la conveniencia de la clase y no de utilidad para los niños. Los que convivimos diariamente en los grupos escolares de más de seis grados, notamos inmediatamente de abrir la puerta de una clase cómo y por qué está clasificada de aquella manera, y es una ley casi general el agrupar los niños aplicados a un lado y los desaplicados o retrasados en otro. Haciendo observar esto a algunos maestros, me han dado la razón de que si en la mesa de los buenos se coloca uno malo, echa a perder a los otros. A mí, esta razón no me ha convencido nunca, a pesar de confirmarla la sabiduría popular en infinidad de refranes, como el de la manzana podrida, que corrompe a la compañera. En el alma maleable y tierna de un pequeñito es más fácil influir en él, que dejarle influir en los demás. Hace ya mucho tiempo, tuve ocasión de visitar una escuelita unitaria, anticuada y triste, con su maestra al frente, ya dispuesta a jubilarse. A primera vista, parecía que nada bueno se podía aprovechar para encuadrarlo dentro de las líneas generales de lo que

llamamos una escuela nueva; sin embargo, aquella escuelita triste y vieja tenía muy bien colocados a sus alumnos, aunque sólo fuera en el plano de lo intelectual. Tenía colocado junto a un niño que apenas conocía las letras, otro que ya leía con soltura, y, como me decía gráficamente la maestra, junto a un chico torpe, otro listo, y esto le daba tan maravillosos resultados, que, según los informes que la maestra me dió, ella no conocía el problema de los niños anormales ni creía que los había, y, además, ningún niño tardaba más de tres meses en aprender a leer después de ingresar en aquella escuela.

No sé hasta qué punto tendría razón aquella maestra, ni vamos a entrar ahora en discusiones sobre la conveniencia o el perjuicio moral de agrupar o separar a los llamados niños buenos o malos; lo que sí puedo hacer constar aquí es la apreciación de agrado que ofrecía aquella escuelita y la de desagrado que produce una clase de 50 niños en que hay una o dos mesas que el maestro deja un poco a un lado y en la cual los niños se agrupan y hermanan con la conciencia de ser peores que los otros y de no tener gana de superar ni siquiera igualar a los demás. Es claro que el maestro en su clase buscará todas las combinaciones posibles para salvar cuantos inconvenientes se le ofrecen, máxime en nuestra difícil posición de no poder dar a los retrasados mentales, tan numerosos, la enseñanza adecuada que merecen; pero dentro de esas mil combinaciones tiene forzosamente que atender más a la conveniencia del niño que a la de su facilidad en el trabajo, y mirando a la conveniencia del niño, es casi seguro que tenga que optar por suprimir esa mesa de torpes e inútiles, que allí se agrupan gustosos de encontrar simpatía para sus mismos defectos.

Está comprobado de mil modos lo que puede el estímulo. Aun fuera de la escuela, el estímulo llega a trazar una línea de equivalencia entre todos los muchachos. La mayoría de las hazañas de los niños, lo que los hace audaces y atrevidos es el estímulo de los otros. Un niño que no haya sentido grandes entusiasmos en tirar a lo

lejos, se hace, sin embargo, gran tirador en cuanto se rodea de otros tales, y por descontado tenemos la enorme variación de conducta y de maneras de cualquier niño antes de comenzar su vida escolar y después de unos meses de escuela. De no tener esto por descontado, sobrarían todas las discusiones acerca de la influencia del medio, y no tendría que preocuparnos el crear el ambiente escolar de que demasiado frecuentemente se adolece, y es claro que el estímulo se acentúa colocando a los niños intencionadamente junto a aquellos compañeros que de por sí tienen arrestos y facilidad para el trabajo. La influencia del niño inteligente y aplicado sobre el retrasado y apático es más honda de lo que parece, y dificultades que al maestro le cuesta muchísimo vencer son salvadas con toda suavidad por la convivencia con el compañero de mesa. La tendencia, tan marcada en el niño, de mirar lo que hace el compañero, unas veces para copiarlo y otras simplemente para convencerse de que lo ha hecho bien, es una de las razones fundamentales para demostrar la influencia que ejerce el compañero, y por esta influencia, la conveniencia de que convivan lo más cerca posible los que, por una u otra causa, más necesitados se hallan del estímulo que buscamos.

El peligro de que el malo, lo que llamamos niño malo, ejerza demasiada influencia en el trabajador, se puede salvar fácilmente. Los sitios de la clase no son intransferibles; al contrario, ha dado muchas veces buenos resultados el cambio periódico de lugares, y sin necesidad de explicaciones prolijas que pongan al niño en cuidado de que es un inadaptado, al maestro toca estar alerta para colocar a ese niño, que cree perjudicial, en lugar más a propósito, bien entendido que el perjuicio mayor lo causa el estar agrupados en determinado lugar de la clase aquellos niños que por sus condiciones especiales, sean las que fueren, no se acoplan a la marcha regular de la escuela.

No sabemos ni vemos aún claramente por qué el adelanto de un niño, dentro y fuera de la escuela, se mide por lo que

avanza o retarda en la lectura. En parte, sí vemos una razón. Dentro de la clase, porque el niño que ya lee ofrece al maestro un margen de trabajo personal, que forzosamente tiene que suplir el maestro cuando el niño no lee, y fuera, porque el nivel escaso de cultura de los familiares de nuestros niños se entusiasma en cuanto el niño puede coger un periódico y leer, lo que casi ninguna madre hace con soltura. En cualquier método que adoptemos y en cualquier sistema que hayamos ensayado, también los maestros, digámoslo sinceramente, respiramos hondo cuando el niño toma el libro y ya puede leer. Pues bien, esta separación de los niños, que nos preocupaba al hablar sobre la colocación de los niños en la clase, es muy curioso que suele hacerla el maestro solamente atendiendo a que el niño lea o no, y como el que un niño lea no depende solo de su mayor o menor aplicación, ni de su mayor o menor talento, sino de una porción de condiciones que le dan más o menos aptitud para ello, de aquí que sea mayor error todavía el agrupar la clase en adelantados o retrasados simplemente porque sigan el repetido *hacer* de todos los días o porque les cueste ponerse a este tenor. ¡Cuántas veces en nuestras encuestas escolares y en nuestras preguntas sobre pequeños problemas que intentamos resolver, contestan con mayor acierto precisamente aquellos de la *última mesa*, los que regularmente parece que no les interesa nada! No se trata, pues, más que de ver realizada en muchos sitios esta tranquilidad para el maestro y esta satisfacción para las familias de que el niño aprenda pronto a leer, y para llenar esta pequeña ambición, que no discutimos si será digna o no de alabanza, ni siquiera nos atrevemos a afirmar si deberá la escuela o no considerarla como problema fundamental, da excelentes resultados el intercalar en las mesas, en esas mesas tan familiares que van adoptándose en la mayoría de las escuelas y en todos nuestros grupos, a los niños que leen y a los que ofrecen una mayor dificultad para conseguirlo. Está hecha la experiencia y con excelentes resultados. En cambio, es frecuente eternizarse en apren-

der a leer ese grupo de niños que permanecen dentro de la clase un poco aislados de los demás y a los que, claro está, el maestro dedica el rato que le sobra, si es que le sobra, del corriente ritmo de la escuela.

Ya damos por descontado que el maestro no tiene sitio fijo en la clase; pero la clase siempre tiene su cabecera y tendremos que estar muy sobre nosotros para que no coloquemos en ella lo que para nosotros es el timón de nuestros esfuerzos: los niños que por sus especiales condiciones nos llevan siempre a mirar hacia ellos, y en cambio, deberemos guardar mucho cuidado en no abandonar un solo momento a los niños que parecen ofrecer mayores dificultades y que, al fin y al cabo, son el mayor éxito de nuestra empresa.

INFORME

SOBRE LA INSPECCIÓN OCULÍSTICA DE LOS ESCOLARES

por M. Louis RenauX

Secretario general

de la Asociación Valentín Haüy

El "Conseil Supérieur de l'Assistance Publique" ha examinado detenidamente, y aprobado por unanimidad, el 30 de enero, en sesión plenaria, un informe de M. RenauX, Secretario general de la Association Valentin Haüy, acerca de la generalización de una inspección oculística efectiva y metódica de los escolares.

Siendo la profilaxis de la ceguera uno de los objetos de la A. V. H., no estará fuera de lugar en su boletín el muy documentado trabajo de M. RenauX, y nuestros lectores nos agradecerán que lo reproduzcamos íntegro.

No es necesario indicar aquí ni los reglamentos oficiales sobre higiene de nuestras escuelas en general, ni en particular las disposiciones encaminadas a proteger la vista de los niños. Conocéis el conjunto de tales medidas, pero, ¿son aplicadas en todas partes con igual perseverancia? ¿No hay lagunas que llenar? La respuesta no debe ser muy satisfactoria, cuando en varias ocasiones el *Conseil Supérieur de l'As-*

sistance Publique ha tenido que intervenir para poner de relieve ante los ojos del Gobierno la necesidad de una organización metódica de la inspección oculística de los escolares.

Mi ilustre predecesor en el seno de esta asamblea, el muy llorado Pierre Villey, se proponía, cuando la muerte nos lo arrebató, someter a vuestra consideración el siguiente voto:

“Que mientras se organiza en las escuelas la inspección oculística de los niños, tan reiteradamente reclamada por el *Conseil Supérieur de l'Assistance Publique*, los directores de institución se decidan a indagar entre sus discípulos, con ayuda de una tabla optométrica, las enfermedades de los ojos, y aconsejarles visitar a tiempo a un especialista.”

Pierre Villey pensaba sostener este voto ante vosotros en enero último.

Nuestro digno Presidente me ha encargado de iniciar nuevamente este asunto. Constituye para mí un piadoso deber, el cual trataré de cumplir lo menos imperfectamente posible.

I.—Utilidad de una nueva intervención.

Nuestros directores de institución tienen, es cierto, en su mayoría, conciencia plena de la misión social que les incumbe; saben que su tarea no consiste únicamente en esforzarse por llenar la mente de sus discípulos, sino que les corresponde, además, velar escrupulosamente por la integridad de las facultades físicas de los niños, hombres y mujeres de mañana, cuya formación les ha sido confiada. Pero los programas escolares están muy recargados; las obligaciones del director son tan numerosas como variadas; las clases, con frecuencia, rebosantes de alumnos. En tales condiciones, ¿cómo no dejar escapar ciertos detalles, a veces imperceptibles? La ineptitud, la inercia, la pereza, la indocilidad, la inquietud, ¿son acaso tan raras entre los niños? Falta tiempo para inquirir sus causas, a menudo difíciles de descubrir. Cuántos casos lamentables podrían referirse de niños que languidecen en los ban-

cos de la escuela a consecuencia de la ignorancia o de la apatía de su familia, injustamente reprendidos por la falta de éxito en sus estudios, no comprendidos por el profesor y perpetuamente relegados al último lugar, blanco de las burlas de sus camaradas; no aprenden nada, vegetan tristemente en la vida, y a veces pierden, todavía adolescentes, una vista cuya debilidad no se había sabido descubrir, y que acaso hubiesen salvado cuidados aplicados a tiempo. Sí, es preciso recordar al director de institución que está en peligro de dejarse absorber por la labor pedagógica, que tal inferioridad, tal flaqueza por parte del niño puede tener su origen en un estado morbozo, especialmente deficiencia visual; es necesario tomar medidas para averiguar la causa de esta deficiencia e indicar a la familia los medios para combatirla. Pero esto no basta; la inspección oculística debería, sin dilación, hacerse extensiva a todas las escuelas.

II.—Su necesidad.

Una reciente estadística inglesa, consignando que el número de ciegos menores de 20 años ha descendido en Inglaterra en algunos años en 440 unidades, atribuye este progreso de modo especial a la profilaxis escolar de las afecciones oculares. Según las estadísticas oficiales proporcionadas por el censo de 1926, Francia contaba en aquel tiempo 2.012 ciegos de menos de 20 años, lo que representa también una disminución bien sensible en los casos de ceguera juvenil, en relación con la cifra ofrecida por los censos anteriores. (El censo de 1911 acusaba 2.640 ciegos de menos de 20 años.) Conviene añadir al número de ciegos inscritos en 1926 el de los individuos de menos de 20 años atacados de ceguera casi completa; es decir, 16 por cada 100.000 habitantes; en efecto, la ceguera incompleta es asimilable a la completa.

Lejos de mí, ciertamente, el pensamiento de hacer responsable a la escuela de todos los casos de ceguera acaecidos a los niños en edad escolar. Sea como fuere—y

es un hecho que no es preciso recordar aquí—, el período escolar es excepcionalmente fértil en peligros para la vista: taras hereditarias, que siguen su evolución, crecimiento, desarrollo físico e intelectual, alumbrado defectuoso, aire insuficiente o mal distribuido, mala postura del alumno, caracteres impresos y color de papel, trabajo excesivo, heridas, oftalmía contagiosa de los compañeros, miopía y otras afecciones oculares, y ¡qué sé yo cuántas cosas más! En una sustanciosa memoria presentada el año último al Congreso Internacional de la Infancia, M. Grandjean, Inspector administrativo de edificios y servicios de Higiene escolar en la Prefectura del Sena, consigna que, de cada diez escolares, uno presenta agudeza visual inferior a 0,5 en los dos ojos y que esta agudeza visual para un solo ojo disminuye en gran número de escolares en proporción algo mayor. El profesor Truc, de Montpellier, advertía hace algunos años, un 32 por 100 de visión anormal en un liceo, del cual, para no subrayar más que una sola causa, un 6 por 100 correspondía a la miopía. La miopía es frecuente entre los escolares; el alumbrado insuficiente la favorece; un 10 por 100 de casos de ceguera doble es atribuible a la miopía o a sus consecuencias.

No es, pues, inútil que la protección de los ojos ocupe o deba ocupar lugar preponderante en la higiene escolar. “Exige, dice el eminente profesor Lapersonne, la colaboración de todos: padres mejor instruidos, directores atentos a la manifestación del mal, médicos vigilantes, Administración y autoridades que dicten y hagan ejecutar las medidas preconizadas por oftalmólogos competentes. De la escuela maternal y del jardín de la infancia a las clases de los liceos y cursos profesionales, en este largo período de la escolaridad, cuando una visión correcta es uno de los factores principales para una buena educación escolar, importa mucho darse cuenta, de modo preciso, de la integridad de los ojos, corregir, en cuanto sea posible, los defectos de agudeza visual, poner al niño en las mejores condiciones para el tra-

bajo, a fin de que el trabajo escolar no comprometa su vista para toda la vida. Desde la llegada a la escuela o al colegio, así como en el momento de la incorporación a filas, será preciso que el médico oculista señale, de modo preciso, el estado de cada uno de los ojos, su grado de agudeza visual y que sus observaciones sean consignadas en un libro escolar, puesto al día periódicamente.

III.—Organización de la inspección oculística de los escolares.

En principio, ya lo sabéis, el deseo del profesor Lapersonne se halla hace tiempo realizado.

Hace un siglo, entre 1833 y 1842, se esbozó la vigilancia sanitaria de las escuelas parisiñas; pero aquello fué solamente un esbozo. La verdad es que Inglaterra dió el ejemplo en 1872; después, al año siguiente, fué Bélgica. Finalmente, en 1876 y 1879, fué instituída y organizada la vigilancia médica de las escuelas de París y del Sena. Poco después, una circular de Jules Ferry trató de generalizarla: el Havre, Lyon, Lille, en 1880; Burdeos, en 1884, proveyeron las escuelas de médicos inspectores, y me complazco de paso en recordar con entusiasmo que el profesor Lapersonne, que acaba de ser nombrado profesor de Oftalmología en la Facultad de Medicina de Lille, se consagró en su distrito a organizar esta inspección, comenzando así la acción profiláctica a que ha dedicado lo mejor de su brillante carrera.

Parce, sin embargo, que esta medida tan útil no se ha generalizado como hubiera sido preciso, y que ha faltado perseverancia en los esfuerzos de que he hablado al comenzar, pues que, a pesar de las leyes y decretos de 1733, 1855, 1879, 1886, 1924, alguien ha podido escribir que “en Francia la inspección oculística en las escuelas no existe más que de nombre.”

Protestaríais de seguro, señores, si no me apresurase a añadir que la recriminación citada no se refiere ni a vuestra capital, ni, ya lo sé, a buen número de ciu-

dades. Conocéis, sin duda, las mejoras introducidas en 1906 por MM. Liard y Bédorès en la inspección médica, y muy particularmente, la inspección oculística en las escuelas, mejora proseguida por sus sucesores. París, seguramente, sería un excelente modelo, con su examen minucioso del estado sanitario de cada niño desde su entrada en la escuela, y el establecimiento para cada uno de una ficha especial, en que se anotan todas las observaciones que resultan del examen, a que asiste el director o directora, así como un asistente escolar, y el resultado del cual, en caso de apremio, es proporcionar a los padres toda clase de indicaciones útiles en cuanto a los cuidados de que debe ser objeto el niño. A falta de padres, el asistente escolar conduce por sí mismo el niño a la consulta indicada; si a este último se le prescriben gafas, son pagadas por la beneficencia pública o proporcionadas gratuitamente por el hospital. Ya sé yo que no podemos pedir en todas partes el mismo lujo de cuidados: muchas ciudades, sin embargo, rivalizan en generosidad con la capital.

La inspección sanitaria existe en unos cuarenta departamentos, ejercida en unos por médicos que se consagran exclusivamente a ella, y en otros, por médicos no especializados. Se halla establecida de diferentes maneras. Aquí, los prácticos que añaden al ejercicio de su profesión la inspección de las escuelas, reciben un franco cincuenta por año y niño visitado, además de un franco veinticinco por kilómetro recorrido al ir, y otro tanto al volver. Las fichas médicas son centralizadas por la Inspección departamental de Higiene; los gastos, casi en su totalidad, corren a cargo del departamento, que puede, no obstante, solicitar y recibir del Ministerio de Educación nacional una subvención convenida, basada sobre la actividad del servicio; la participación de los municipios en el gasto es facultativa. En otras partes, el departamento está dividido en circunscripciones, y el coste, repartido entre el municipio, el departamento y el Estado (ley de 15 de julio de 1893). En otras, la inspección sanitaria de los escolares está asegu-

rada, a la vez, por los médicos inspectores de higiene del departamento y por prácticos designados, en unión de otros servicios departamentales de higiene, lo que facilita la concesión de las subvenciones. Señalemos, de todos modos, que aun en los departamentos donde existe, la inspección funciona de modo completamente desigual: en 1930 se ejercía de modo efectivo en 347 municipios del norte, en 250 de los Bajos Pirineos, en 8 del Aube, 6 del Loire inferior, 5 de la Charente.

Bien se ve, pues, que la inspección de higiene, y, por tanto, la inspección oculística, en particular, está abandonada en numerosas aglomeraciones urbanas, que, prácticamente, no existe en la mayoría de las escuelas rurales, y éste es, precisamente, el objeto de nuestra actual preocupación, aquello contra lo que es necesario reaccionar.

La ley de 30 de octubre de 1886 dispone en su artículo 9.º, que "la inspección de los establecimientos públicos y privados de enseñanza primaria sea ejercida desde el punto de vista médico por los médicos inspectores comunales y departamentales", y en su artículo 48, que "el Consejo departamental vele por la organización de la inspección médica". Pero la aplicación de estas prescripciones, desprovistas de carácter obligatorio, no se ha generalizado, como acabamos de ver. Por eso fué presentado, en 1910, un proyecto de ley instituyendo la inspección obligatoria por M. Ferdinand Buisson, presentado de nuevo en 1911 y en 1920, informado en 1921, y, en fin, tras diversas consultas, preparado de nuevo por el Director de Primera enseñanza, de acuerdo con el servicio del Ministerio de Sanidad pública, y presentado otra vez por M. Herriot el 30 de enero de 1928. Una vez más el proyecto se ha hecho viejo. La próxima presentación, ¿será la última? Hagamos votos por que así sea.

El proyecto Herriot pone la inspección obligatoria bajo la autoridad del prefecto y de la Dirección de Inspección departamental de Higiene, y bajo el control de las autoridades académicas. El Consejo gene-

ral fija las circunscripciones, así como el número de médicos. A falta del Consejo general, interviene un reglamento de Administración pública. Los inspectores se consagran exclusivamente a su función, teniendo como auxiliares algunos asistentes escolares. Los padres deben ser invitados a asistir al examen de sus hijos, examen que se hace en las vías respiratorias, el sistema óseo y el locomotor, los órganos de la vista y del oído, la dentadura, el cuero cabelludo. El médico indica las medidas que han de tomarse, advierte a la familia, si es preciso someter al niño a un tratamiento médico; consigna el resultado de su examen en una tarjeta sanitaria, de que él es responsable. La ficha de cada niño, rigurosamente confidencial, contendrá: antecedentes médicos de la familia, indicación de la talla y peso semestral del niño; indicación de su agudeza visual y de su agudeza auditiva. Esta ficha llevará, además, una nota pedagógica sobre la asistencia escolar del alumno, su conducta, su memoria, progresos. En fin, el proyecto estipula que los gastos de este servicio obligatorio serán sufragados por los municipios, por los departamentos, con cargo al crédito dedicado a la protección de la salud pública, y por el Estado, con cargo al presupuesto del Ministerio de Sanidad pública. Estas disposiciones no son aplicables a los municipios que tienen en la actualidad un servicio de inspección funcionando con regularidad.

Todo esto está muy bien, demasiado bien quizá, para que, en las presentes circunstancias, podamos esperar su próxima realización. Por eso, deseando vivamente la votación del proyecto sobre la inspección obligatoria y organizada que permita combatir en todo nuestro territorio con más eficacia ciertas plagas sociales, entre las que la ceguera se halla en primer lugar, proponemos, al menos provisionalmente, soluciones más sencillas; por eso, en espera de su promulgación—que, por otra parte, nos parece difícil—, pedimos asistentes escolares cuyo concurso sería, sin discusión, de gran valor y, especialmente, que se apele al celo de los directores y al concurso de los prácticos de medicina en general.

IV.—Función del director de una institución.

Se impone una doble acción: acción del director, que es preciso estimular; acción del médico, en conexión con la primera, la cual ilustra y completa.

El papel del director consiste, desde luego, en darse cuenta lo más exactamente posible del estado higiénico de los alumnos. Puede conseguirlo de diversas formas, especialmente por medio del cuadro de círculos y cruces publicado por la sociedad Binet, ya en uso en muchos colegios. Por su parte, la Association Valentin Haüy, uno de cuyos fines es también la profilaxis de la ceguera, ha editado un cuadro de letras para la medición de la vista, según la escala tipográfica de Monoyer, adoptada por la generalidad de los oculistas franceses. El cuadro se cuelga a la altura de una persona, sobre una pared bien iluminada; el individuo se coloca a cinco metros de distancia, haciéndose por separado el examen de cada ojo. Según la línea del cuadro leída con facilidad, se dirá que la agudeza de visión es igual a la unidad o solamente a 8, 6, 4, 2 décimas. Al dorso de este cuadro hay algunos consejos, para que el maestro cuide de la vista, la iluminación, la posición del niño en las mesas. Enviados, desde luego, a algunos establecimientos primarios y secundarios, los cuadros de la A. V. H. han tenido el mayor éxito. Han sido pedidos a centenares en París y en los departamentos del Sena y Oise, Norte, Indre y Loire, Saone y Loire, etc. Es de desear que los Ministerios de Sanidad pública y de Educación nacional los recomienden, y que todos nuestros municipios provean de ellos sus escuelas.

La aplicación rigurosa de las reglas relativas a la iluminación y ventilación de los locales escolares no depende del director; pero por su consejo pueden prevenirse ciertos defectos, señalarles plazo y reclamar la supresión.

Que, por otra parte, se vigile estrechamente el comportamiento de los alumnos; que bancos, mesas, cuadros, mapas murales sean adecuados a su altura y a sus ojos; que, en lo posible, los ejercicios escolares

sean variados y atenuado el cansancio impuesto por los programas. Que en las clases de ciencias, el niño sea avisado insistentemente de los peligros que amenazan a sus ojos; que se utilice mucho la instrucción por medio de imágenes; que ciertas notas profilácticas sean incluidas en los manuales y difundidas entre los escolares. No es preciso decir estas cosas, y pido se me disculpe repetirlo. Pero, por las razones que llevo indicadas, acaso no sea superfluo que de vez en cuando se recuerden a los directores estas prescripciones con todo el interés que ellas tienen para la conservación de la vista. Convendría que la cuestión de la higiene ocular de los escolares fuese tratada de vez en cuando por especialistas, en las conferencias pedagógicas. Bueno sería que los directores de institución, que, a pesar de su dura tarea, cuidaren de la higiene de los escolares en general, especialmente en lo que a los ojos se refiere, delicados más que otro órgano alguno, recibiesen de la Administración los estímulos debidos a un aumento de trabajo y de responsabilidad voluntariamente asumidos.

V.—*Función del médico.*

Por preciosa, por indispensable que sea, afirmo que la acción del director de una institución resulta insuficiente.

¿Es indispensable que la inspección oculística de los escolares sea confiada a un especialista? Sería lo mejor, seguramente. En Inglaterra, de 315 grupos locales de escuelas que se mencionan, 193 han confiado a especialistas el examen óptico de los niños. Pero especialistas no los hay más que en las grandes poblaciones. La creación de inspectores oftalmólogos departamentales gravaría los presupuestos con nuevas cargas, que sería inoportuno imponerles en estos momentos. Retribuidos insuficientemente, los oftalmólogos nombrados veríanse con frecuencia obligados a desatender sus visitas de inspección y la institución no tardaría en resultar ineficaz. ¿Y dónde iríamos a parar por tal camino? Otras afecciones locales que no fueran

los ojos, ¿no tendrían derecho también para reclamar inspectores especiales? ¿No ha sido ya pedida la inspección, y aun la organización, en cada escuela, de los cuidados odontológicos?

Se ha preguntado por quien corresponde, es cierto, si, teniendo en cuenta el peligro de errores en el diagnóstico de las enfermedades oculares y en el descubrimiento de los síntomas que las caracterizan, sería suficiente confiar a un práctico de medicina en general el cuidado de examinar los ojos de los escolares, y si la fragilidad del ojo, los múltiples y diversos peligros a que está expuesto durante el período escolar, no justificarían la excepción en favor de este órgano.

Podría haber fundamento para ciertos temores si el médico inspector hubiese de participar en la responsabilidad del tratamiento de la enfermedad señalada; mas nuestra idea consiste en que su intervención se limite a prevenir el mal, vigilando la aplicación de las medidas prescritas, deducirlo por el examen exterior de los ojos, y una vez descubierto, dirigir el enfermo a los especialistas para que lo cuiden. Que en las ciudades donde sea factible, la inspección oculística de las escuelas sea confiada a un oftalmólogo; nada mejor; no sería necesario, sin embargo, complicar a tal precio, rarificar la inspección de las escuelas rurales. Con frecuencia, lo mejor es enemigo de lo bueno.

Por otra parte, la inspección especial del oftalmólogo en la escuela no sería hecha en condiciones adecuadas, y no sería más eficaz que la de un médico cualquiera: la escuela no es un dispensario, y no puede estar dotada de lo necesario, ni para un examen ocular completo, ni para los cuidados que pueden requerir los ojos enfermos. Sería necesario para ello disponer de un servicio organizado, que comprendiese, además de los cuadros tipográficos con las letras y signos diversos ya mencionados, cuarto oscuro, oftalmoscopios, diversos aparatos de exploración, caja de cristales de ensayo, colirios y botiquín. ¿Qué puede, por tanto, hacer un oftalmólogo en su rápida inspección de una escue-

la, que no sea lo que haría un médico cualquiera: enviar los niños a casa del oculista escogido por los padres; en defecto de esto, al hospital, a la policlínica, para su examen?

Puede, por tanto, muy bien confiarse a un médico general la inspección sanitaria de todas las escuelas de un distrito.

Aun en cada municipio, cuyo único médico conoce a todos los habitantes, ¿por qué tal médico, delegado para los servicios departamentales de higiene, aceptado por la inspección académica, provisto de las necesarias instrucciones, ligeramente subvencionado por la municipalidad, no habría de ser encargado de visitar regularmente y con frecuencia las escuelas del lugar, velando por la observancia estricta de todas las prescripciones de la higiene, examinando minuciosamente y por completo cada niño desde su ingreso en la escuela, repitiendo el examen al comienzo de cada curso, y siempre que una circunstancia cualquiera pareciera dar lugar a ello, consignando rigurosamente sus observaciones en fichas constantemente mantenidas al día; encargándose, en fin, de señalar a las familias, o, en su defecto, a la Administración correspondiente, los niños cuyo estado requiere cuidados especiales? En esta acción, bien entendida, ejercida escrupulosamente, la protección visual del niño encuentra de modo natural el lugar preponderante que exige.

Ilustrados por las observaciones hechas

Ficha oftalmológica.

Escuela de
 Nombre Apellidos
 Edad Sexo
 Hecha por el Director, Maestro o Maestra.
 Hecha por el médico Inspector de la Escuela Dr.

 el

con ayuda del cuadro optométrico descrito, el médico y el director de la institución se hallarán en condiciones de juzgar qué medidas se imponen como necesarias. Escolar que tenga una agudeza visual inferior a 8/10 en un lado y 6/10 en el otro, debe ser enviado, ya sea a un oftalmólogo, elegido por su familia, o, como se ha dicho más arriba, a la clínica o a la consulta especial del hospital, donde el oculista encargado por la Inspección académica llenará una ficha indicando el grado de agudeza visual, las lentes prescritas para distancia y para trabajar. Si los ojos están enfermos, dispondrá el tratamiento, y si es preciso, el aislamiento del niño.

Para los indigentes, consulta, lentes, tratamiento correrán a cargo de la asistencia médica gratuita.

A fin de asegurar a la reseña proporcionada por el examen visual del niño el máximo de precisión, convendría que la ficha individual de cada niño fuese hecha conforme a un modelo dispuesto por los especialistas, y puesto por el Servicio de Higiene a la disposición de los médicos inspectores, que no tendrían que hacer más que llenarlas según sus observaciones. El profesor Lapersonne, a quien no sabré agradecer suficientemente las indicaciones que con tanta amabilidad me ha proporcionado, ha tenido la atención de preparar un modelo de ficha llenando las condiciones requeridas.

Es como sigue:

Médico oculista.

Dr.
 Hospital, policlínica

 Primer examen en el momento de ingreso en la escuela
 Consultas siguientes:
 el... .. el... ..

Observaciones generales (salud general)...	...
Diagnóstico de la enfermedad de los ojos ...	...
Enfermedad aguda que necesita tratamiento regular ...	...
Idem íd. que necesita aislamiento, con certificado para el reingreso en la escuela ...	...
Enfermedad crónica no estacionaria...	...
Enfermedad contagiosa progresiva ...	...
Acuidad visual sin corrección...	O. D. ... O. I. ...
Acuidad visual con anteojos...	O. D. ... O. I. ...
Campos visuales ...	O. D. ... O. I. ...
Refracción: Hipermetropía...	...
Miopía ...	...
Astigmatismo ...	...
Decisión: 1.º Puede seguir las clases ordinarias ...	...
2.º Con uso de anteojos (de lejos) ...	...
(de cerca) ...	...
Y vigilancia del oculista ...	...
3.º No puede seguir más que clases especiales (clases de ambliopes).	...
4.º Debe ser enviado a una Institución de Ciegos jóvenes.	...
(Visión inferior a 1/20 de los dos lados.)	...

Recibido

Del Director de la Escuela Del doctor oculista
de de

Por modestas que sean las mejoras apuntadas en esta exposición, algunos de aquellos a quienes corresponde su aplicación acaso encuentren ocasión para reconocer que son imprescindibles. Los que olvidan con demasiada facilidad que la ceguera, evitable en múltiples casos, se produce frecuentemente en la edad adulta por falta de una vigilancia atenta y de cuidados preventivos de los ojos durante la infancia, olvidan que esta ceguera, tan dolorosa para sus víctimas, gravita con gran peso sobre los presupuestos públicos y privados; que una deficiencia visual lleva forzosamente aparejada una deficiencia social, y que, por consiguiente, consentir momentáneamente un pequeño sacrificio para preservar los ojos de los escolares es llevar a cabo una obra humanitaria y social de primer orden.

Señores, como ya os he dicho, no tengo la pretensión de enseñaros nada; sino tan

sólo señalar una laguna, laguna que puede traer graves consecuencias, y a la desaparición de la cual mi llorado predecesor había dedicado su esfuerzo; yo he reunido sencillamente algunos argumentos, algunas sugerencias en favor de un voto que os ruego renovéis. Los reglamentos mejor concebidos han sido redactados con vistas a la higiene de los locales y material escolar; la inspección sanitaria de los escolares funciona de modo satisfactorio en muchos lugares; pero en vista de las exigencias de los programas escolares y de las múltiples obligaciones impuestas a los directores de institución, ciertos principios esenciales corren el riesgo de ser abandonados, medidas de excepcional importancia permanecen inaplicadas. El recuerdo de estos principios, la aplicación de estas medidas, tal es el objeto de mi intervención, tal es el objeto del voto que os someto.

Voto.

Considerando que el período escolar presenta múltiples peligros para la vista de los niños, y que, por consiguiente, su estado visual debe ser objeto de una especial vigilancia durante el transcurso de este período;

Que tan sólo el uso de un cuadro optométrico y un examen minucioso de los ojos del niño, renovado con frecuencia, permite conocer exactamente su estado visual;

Que importa excepcionalmente asegurar con urgencia al ojo enfermo los cuidados que su estado reclama;

El Consejo Superior de Asistencia pública emite el siguiente voto:

Que de vez en cuando se recuerde a los directores de institución las reglas conducentes a proteger la vista;

Que sea votado en el plazo más breve posible, y aplicado, el proyecto de ley instituyendo la inspección sanitaria obligatoria de las escuelas.

Siendo muy difícil que oftalmólogos calificados practiquen la inspección periódica en las escuelas, que los directores de institución y el médico inspector ordinario sean invitados expresamente e impulsados a investigar toda enfermedad ocular incipiente o cualquier deficiencia visual mediante cuadros tipográficos, con la instrucción sumaria puesta a su disposición por las municipalidades.

Que los niños señalados, acompañados de una ficha oftalmológica, cuyo modelo debe ser facilitado a las escuelas por la Administración, sean, según consejo del director de la institución, llevados por sus padres a un oculista de su elección, o dirigidos, según el caso, por cuenta de la asistencia médica gratuita, a un hospital o clínica provistos de instalación especial para examen completo de los ojos, y cuyo médico oculista haya sido designado para la inspección académica.

EL CONGRESO INTERNACIONAL
DEL CINE INSTRUCTIVO Y EDUCATIVO

(Roma, 19-25 abril 1934) (I)

Bajo los auspicios del Instituto Internacional del Cine Educativo, organismo técnico de la Sociedad de Naciones, establecido en Roma, se celebró, en esta ciudad, del 19 al 25 de abril de 1934, un Congreso Internacional, cuya importancia no puede ocultarse a los educadores. Veintiocho países estuvieron representados en él. Todos los Congresos anteriores (salvo el de París de 1926, organizado por el Instituto de Cooperación Intelectual), se debieron a la iniciativa de agrupaciones no oficiales: el de Basilea, el de La Haya, el de Viena.

Francia ha tomado parte considerable en este Congreso. La delegación francesa estaba presidida por el Conde de Dampierre, ministro plenipotenciario en Roma, y en ella estaban representados cuatro Ministerios: el de Negocios Extranjeros, por M. de Panafieu; el de Agricultura, por M. Massé; el de Educación Nacional, por M. Barrier, Inspector general de Primera enseñanza, y M. Lebrun, Director adjunto del Museo Pedagógico, y el de Sanidad, por M. Cavaillon y M. Viborel.

Además, enviaron delegados al Congreso la Cámara Sindical de Constructores y Productores, el Comité francés del Instituto Internacional del Cine Educativo (al cual se debe un notable catálogo francés de películas instructivas, obra de M. Lebrun, publicada en 1934), y la Liga Francesa de la Enseñanza, sin contar los representantes de diversos organismos regionales.

El Congreso comprendía tres secciones: Enseñanza, Educación y Vida de los pueblos. La delegación francesa había preparado una serie de ponencias y de estudios que se publicarán, probablemente, en un volumen. Citemos, entre ellas, las presentadas en la sección de Enseñanza (cuyo ponente general era M. Barrier), por

(I) De la *Revue Universitaire*, julio 1934.

M. Brucker (El cine en la segunda enseñanza), M. Comandon (El cine en la enseñanza de las Ciencias naturales en la Universidad), M. Focillon (El cine en la enseñanza de las Artes), M. Leroux (La enseñanza médico-quirúrgica por el cine), M. Thévenot (El cine en la enseñanza de la Literatura), Mlle. Vergez-Tricom (El cine y la Segunda enseñanza).

A su llegada a Roma, la delegación francesa, preparada por la experiencia de los Congresos anteriores, y provista de amplia y precisa documentación, tomó parte principal en los trabajos de las diferentes Comisiones. M. Barrier fué honrado con la presidencia de la sección primera (Enseñanza); M. Massé, ex Ministro, y M. Lebrun, Director del Centro Nacional de Documentación Pedagógica, obtuvieron la presidencia de dos Comisiones de las más importantes.

Entre los resultados del Congreso, que se darán a conocer con todo pormenor más adelante, mencionaremos los siguientes: las valiosas indicaciones de la delegación francesa al Instituto Internacional, para la continuidad de sus trabajos; la votación de acuerdos, que afirman los principios del empleo del cine en las diversas disciplinas de la enseñanza; por lo que toca a las cuestiones técnicas, el acuerdo de adoptar un formato internacional unificado (punto que constituía, en realidad, la cuestión esencial del Congreso), y la obligación impuesta a los industriales de determinar este formato antes de 1.º de agosto de 1934.

Entre las ponencias que el Ministro de Educación Nacional había pedido a diversos miembros de la enseñanza oficial, publicamos íntegro el de M. Thévenot, sobre un aspecto de la utilización del cine en la enseñanza, que aún no se había estudiado.

EL CINE Y LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

por M. Thévenot, Profesor del Liceo
Montaigne.

Muchos espíritus quedarán sorprendidos ante la idea de utilizar el cine en la enseñanza de la Literatura. La Universidad comienza a servirse del cine para la ense-

ñanza de las Ciencias naturales, de la Geografía, etc.; pero, ¿qué utilidad puede derivarse de su empleo en la enseñanza de la Literatura? A primera vista, no se alcanza.

En efecto, si es verdad—y nadie lo discute ya—que la enseñanza de la Literatura tiene un triple objeto: dar a los alumnos una formación literaria, mediante el conocimiento de las obras maestras nacionales y de las principales obras extranjeras; modelar, paralelamente, su personalidad moral, y enseñarles el idioma propio en todos sus matices, es evidente que el ejercicio esencial de una clase lo constituye la explicación minuciosa y detallada de los textos. Importa, ante todo, proclamarlo bien. La materia misma sobre la cual trabajan profesor y alumnos es el texto. En Historia Natural o en Geografía, por el contrario, es la película la que presenta el objeto de la lección, de una manera más viva, más sugestiva, que la descripción más hábil.

Para comprender los servicios que puede prestar el cine en este campo, hay que ponerse en el punto de vista de las dificultades con que se tropieza actualmente: unas, que tienen su origen en los alumnos, y otras, nacidas de la contradicción entre los programas y el tiempo de que se dispone para desarrollarlos.

Entre los profesores de Literatura, es general la queja de que los alumnos, ante un texto literario, son capaces, todo lo más, de comprender su contenido lógico; pero nunca llegan (con muy contadas excepciones) a sentir lo que encierra de experiencia humana o de espíritu pintoresco. Y es bien evidente que una obra literaria, reducida a una especie de álgebra, queda despojada de todo sabor original. Esta afirmación se aplica, en la Segunda enseñanza, a todos los cursos de la sección de Letras, salvo el sexto superior, que reúne una selección de alumnos.

La otra dificultad proviene del poco tiempo que se concede a las clases de letras, dada la extensión de los programas. Un alumno que se presente a la primera parte del bachillerato tiene que conocer la

Historia de la Literatura francesa desde la Edad Media hasta nuestros días, y haber explicado, bastante seriamente, sus obras principales. Ahora bien; como no se puede emprender con fruto este trabajo antes del cuarto año, quedan solamente tres para alcanzar un resultado tan complejo. El profesor vacila sin cesar entre la tendencia a hacer de todo un poco, para vencer las dificultades del examen, y la de estudiar a fondo obras esenciales, como recomiendan las instrucciones del Ministerio. El primero de estos dos procedimientos merece más el nombre de "empollación" superficial que el de cultura: el segundo es, prácticamente, peligroso, y, por otra parte, hay que lamentar, con él, que el alumno no llegue a conocer, además de las grandes obras, la evolución general de cada siglo.

El cine no puede, naturalmente, resolver por completo estas dificultades, pero sí prestar un considerable servicio.

La crítica moderna admite que no es posible comprender bien la obra literaria si no se tienen en cuenta sus condiciones particulares. Las grandes obras contienen, indudablemente, verdades humanas de todos los tiempos; en ello radica su verdadera grandeza, y por eso sobreviven a la ruina de los imperios y de las civilizaciones, viniendo a ser testimonio de las generaciones desaparecidas ante los siglos siguientes. Pero el genio del autor es el de un hombre particular, de experiencia única, y no comparable a otra; la obra nace en una atmósfera especial; los géneros, hasta los más antiguos (el teatro, por ejemplo), se presentan en cada época bajo un aspecto diferente. Luego si se quiere encontrar la vida en el fondo de cada obra, hay que rodearse de una documentación variada, a veces numerosa. Los que poseen esta valiosa herramienta la utilizan casi inconscientemente y olvidan con facilidad el hecho de que han tardado años en adquirirla. Nuestros alumnos están aún en el amanecer de su vida intelectual, y su cosecha es bien pobre. Todo el problema, para remediar esta sequía de imaginación que deploramos, está en procurarles una documentación lo más rica posible por los me-

dios más rápidos y más sugestivos a nuestro alcance. En este sentido, se comienza a comprender que el cine puede ser un instrumento precioso.

Citemos ejemplos. Sucede a veces que cuando algún alumno del primer curso del bachillerato (II años de promedio) ha tenido que explicar un texto latino de Ovidio, en el cual se describe un carro que se destroza en una carrera, una parte de la clase encuentra mucha dificultad para aclarar aquel caos de madera rota, ruedas arrancadas, lanzas deshechas y caballos encabritados, al paso que otra se entera perfectamente de los detalles del texto. Pero esta división no responde, como es corriente, a la preparación respectiva en latín, sino que obedece a un principio inexplicable, hasta que, hecha una investigación, se ve que los que han comprendido mejor, conocen la película *Ben-Hur*, en la que aparece una notable reconstrucción de una carrera de carros. Esta película y otras del mismo género (como, por ejemplo, *El signo de la Cruz*, que reproduce una escena de persecución de los cristianos bajo Nerón y los juegos en el circo) pueden prestar grandes servicios. Reconstrucciones de este tipo pueden servir, a la vez, para las clases de Literatura y para las de Historia.

Es sabido que para llegar a comprender plenamente la evolución del teatro, desde la tragedia clásica hasta el drama romántico, y aun el teatro de nuestros días, son esenciales los cambios en la escena, en los trajes, en la interpretación. Una lección sobre este punto se haría fácilmente asimilable mediante una película que consistiera, por ejemplo, en representar la misma escena, o bien escenas de piezas diferentes, con arreglo a los documentos que se posean y según las diversas concepciones del teatro desde hace tres siglos.

En un género diferente, se podría concebir una película que ayudase a comprender la biografía de un autor y la secreta relación entre su vida y su obra. Chateaubriand ha puesto de relieve el influjo que tuvo en su temperamento su país natal, la Bretaña. Hacer que sienta esto un alumno de una tranquila ciudad activa y tris-

te del norte ofrece no poca dificultad, y comprendemos muy bien qué servicio prestaría una película que ofreciese vistas del castillo de Combourg y sus alrededores, de las rocas salvajes batidas por la tempestad y de las landas nostálgicas que René recorría con tanto placer. Este medio se ha empleado ya, por otra parte, y de él han hecho uso algunos de los más ilustres de nuestros historiadores literarios. M. Trahard, decano de la Facultad de Letras, y profesor de Literatura en la Universidad de Dijon, en una conferencia que dió el año 1933 sobre *Colomba* y el viaje de Mérimée a Córcega, hizo toda su exposición en forma de proyecciones comentadas, procedimiento que, para aquel tema, era, sin duda, el más adecuado.

Se podría multiplicar hasta el infinito el número de ejemplos. Siempre que sea preciso el conocimiento exacto de datos sobre un medio, una época, un hombre, la película aportará al profesor de Literatura su viva riqueza documental.

Pero aun puede hacer más: puede ayudarnos a estudiar, en su conjunto, una gran obra, ya que no se puede emplear el poco tiempo disponible más que en lo esencial de aquélla. De aquí nace una dificultad: cada página, cada escena están ligadas íntimamente al conjunto, lo explican y son, a su vez, iluminadas por él. El alumno ha de conocer el todo que forman. Pero, ¿cómo? Entre todas las soluciones, la mejor es la lectura de la obra por el muchacho, sólo que esto tiene no pocos inconvenientes. Entregado a sí mismo, muchas veces comprende mal, lee demasiado aprisa o escamotea el trabajo, copiando de un manual. Por otra parte, el resumen oral hecho en clase por el profesor lleva mucho tiempo y no sirve de gran cosa.

Ahora bien; el cine nos proporciona un poderoso auxilio, por medio de una buena película sacada de la obra teatral o de la novela que se estudian. Puede hacerse dos veces la proyección: una, a manera de prefacio, de sugestión, en la que irían a ocupar su puesto, de un modo más vivo que por cualquier otro procedimiento, las escenas o los pasajes que se fuesen estudian-

do en clase; después, una vez terminadas las explicaciones y los trabajos escolares, una segunda proyección, en la cual se sintetizaran las observaciones hechas y los resúmenes redactados, en una impresión verdaderamente artística y viva. Hay, pues, en ello todo un programa que realizar para la aplicación del cine en la enseñanza de la Literatura.

Por lo que toca al teatro, la cuestión es más interesante aún. Juzgar una escena sin haberla visto representar es situarse en las peores condiciones para hacerlo. En toda obra teatral, hay movimientos escénicos y gestos de los personajes, que son esenciales para la completa inteligencia del texto; toda una atmósfera que no pueden suplir las explicaciones. Haced que un alumno lea la escena en que Monsieur Jourdain recibe su lección de esgrima o de baile, y apenas le divertirá. Por más que le digáis que aquellos trozos son de una comicidad espectacular, que se manifiesta por la ridiculez de los gestos, no sentirá una impresión viva y directa, aunque los comprenda perfectamente. Pero si ve en una película los esfuerzos grotescos y torpes de Monsieur Jourdain para manejar el florete o ejecutar los pasos del minué, la risa brotará, franca y desbordante. De tan excelente manera se hace perceptible a los sentidos lo extravagante y contradictorio de un carácter. Estamos de acuerdo, me diréis; pero, ¿por qué no se ha de recurrir al teatro y sí al cine? Por varias razones: la primera, que la solución del teatro no es aplicable más que en París, y no en provincias, lo cual basta ya para descartarla. Además, hay las siguientes: aun en París, no se puede adaptar enteramente el programa de la clase al desarrollo de la representación teatral; tampoco se puede obligar a los alumnos a que vayan a la representación; finalmente, un instrumento pedagógico tiene que estar a la disposición del que haya de servirse de él siempre que lo desee y en las condiciones que estime mejores.

* * *

Tal es, en suma, la cuestión considerada en su aspecto teórico. Se nos podría preguntar, con razón, en qué medida es practicable nuestra idea; si tenemos ya ejemplos que nos permitan examinar lo que podría hacerse en este punto y si la orientación del cine ofrece actualmente a la enseñanza literaria esperanzas y posibilidades. Fácil es responder afirmativamente a estas preguntas.

Volvamos sobre los diversos puntos que hemos tratado. Hemos dicho que, en primer lugar, el cine pone a nuestra disposición documentos de género variado. En este punto, puede concebirse, a la vez, el empleo de proyecciones fijas y de trozos de película. Toda cinta en que se reconstruye con acierto una época puede ofrecer, de cerca o de lejos, pasajes interesantes: *Ben-Hur*, *El signo de la Cruz*, *Los tres mosqueteros*, *Nuestra Señora de París*, etc.

Claro es que habrá de hacerse la elección de tales fragmentos de películas con un perfecto espíritu de rigor científico y de desconfianza crítica frente a obras muchas veces fantásticas y elaboradas con la preocupación única de distraer al público o defender tesis populares, abandonadas hace mucho tiempo por el mundo sabio.

Por otra parte, parece perfectamente posible preparar con destino especial a la enseñanza de la Literatura películas cortas sobre las principales cuestiones que interesan desde este punto de vista: documentos relativos a la vida y las costumbres en una época determinada, y a la escenificación en las diferentes edades del teatro: vistas de los paisajes descritos por ilustres escritores, que permitirían sugestivas comparaciones, etc. Habría todo un estudio que hacer para elegir las películas adecuadas.

Decíamos también que el cine puede ayudar mucho a los alumnos para la comprensión de conjunto de una obra. El *Don Quijote*, de Pabst, es un buen ejemplo de película de esta clase, de una rara calidad artística y muy inteligentemente hecha. Se ha tenido el acierto de elegir los episodios más conocidos, más significativos de la obra de Cervantes, enorme, compleja y car-

gada de filosofía: la salida de D. Quijote, el ataque al rebaño de ovejas, la liberación de los galeotes, el torneo en casa de los duques, el encuentro con los molinos de viento, el regreso del héroe a su casa y su muerte ante el incendio de su biblioteca. Con la agrupación de las escenas y con la diferente manera de reaccionar los que rodean a D. Quijote, o se acercan a él, los realizadores han conseguido, hasta donde es posible, hacer que se comprenda la figura del héroe y el sentido de la obra. Desde luego, lo que se representa no es, íntegra, la obra de Cervantes, cosa imposible; pero de la película pueden sacar provecho los alumnos, que, gracias a ella, se darán cuenta del sentido general de la obra, rápida y suficientemente; recibirán un acicate para su imaginación; adquirirán el deseo de volver a leer el texto de Cervantes y admirarán una serie de bellas y sugestivas vistas.

Podemos añadir a este ejemplo algunas excelentes cintas estrenadas hace poco, tales como *La Maternelle*, sacada de la novela de León Frapié; *Colomba*, inspirada en la obra de Mérimée, etc.

Para no caer en la exageración, habría, sin duda, que señalar muchas películas malas (en número bastante mayor que las buenas) sacadas de obras célebres, que no han satisfecho a la crítica y que no ofrecen nada interesante a la enseñanza literaria; pero tal polémica estaría aquí fuera de lugar. Esta podría ser la tarea de una Comisión pedagógica severa, que negase su aprobación a las producciones de insuficiente valor.

Por lo que se refiere al teatro, la cuestión es más clara aún. El autor del presente trabajo, defendiendo esta idea en el Salón Internacional del Cine, en el mes de julio de 1933, hizo proyectar, por vía de demostración, la película *Monsieur de Pourceaugnac*, sacada de la obra de Molière. Ciertamente que cabe formular reservas sobre esta película, de la que se tendrían que suprimir algunas escenas fantásticas; pero, con todo, muestra bien, en conjunto, lo que se puede alcanzar en este género.

Hay, sin embargo, que hablar con claridad. Una película es una adaptación, y,

desde este punto de vista, existe una gran diferencia entre la utilización del cine para las clases de Literatura y su aplicación a la enseñanza científica. En una lección de Geografía, por ejemplo, o de Historia Natural, la película es parte integrante de la explicación, medio demostrativo de la misma categoría que el experimento en una lección de Física o de Química, y hay que prepararla cuidadosamente para una enseñanza de un grado definido y para una lección determinada. Pero como la película literaria no debe ser más que una sugerencia y una síntesis, puede aceptarse una adaptación. ¿Qué debe entenderse por adaptación? Desde luego, nada que signifique transformación, arreglo con sujeción a los cánones del gusto moderno. Una obra consagrada ya por el tiempo debe respetarse íntegramente en su espíritu. Adaptar quiere decir, a nuestro juicio, aligerar, sobre todo desde el punto de vista del texto; pero de un modo inteligente, conservando las líneas esenciales, los momentos característicos, la atmósfera de la obra. Indudablemente, el ideal sería una reproducción íntegra y exacta de ésta, tal como se representa en el teatro; pero el precio elevadísimo (se cifra en millones) de una gran película hace imposible esta solución por el momento. Tenemos que admitir, actualmente, que estas películas literarias han de responder, a la vez, a un propósito de explotación comercial, en términos decorosos, y a su aprovechamiento, digno y útil, en las filмотecas universitarias.

Más aún creemos que se puede esperar, en plazo breve, del teatro filmado. Claro es que la orientación a que aludimos es demasiado reciente, y su éxito material no está todavía lo bastante consolidado para que podamos tomarla como cimiento seguro y construir sobre ella; pero no podemos menos de pensar en las teorías y en las realizaciones de Marcel Pagnol. Después de sus clamorosos éxitos con *Topaze*, *Marius* y *Fanny*, Pagnol ha pasado al cine, llegando hasta fundar una empresa mercantil para dar sus obras en película, y ahora trabaja en la adaptación de obras clásicas a la pantalla. No le impulsa un simple afán de

explotación comercial. Por el contrario, es un interés artístico el que le mueve. Tiene, sobre este punto, ideas precisas, definidas, de importancia capital, a lo que parece, para el cine en la enseñanza de la Literatura, y las ha expresado, con vigor y franqueza, en varias ocasiones. Dejémosle hablar por sí mismo:

“La Humanidad ha conocido tres grandes inventos: la imprenta; la imprenta de la música, que es el fonógrafo, y la imprenta del teatro, que es el cine sonoro... Verdaderamente, no puede menos de verse aquí la línea seguida de un movimiento. A la cabeza de nuestro programa figura este lema: *El texto ante todo*. Hasta ahora no se había hecho demasiado caso del autor; nosotros queremos rehabilitarlo y fundar toda una escuela nueva, cuyos principios enunciará y defenderá una revista cinematográfica mensual.... La película muda era una especie de pantomima perfeccionada. El perfeccionamiento estaba en que los espectadores podían ver más de cerca la expresión del rostro del actor. La película sonora es, de la misma manera, un perfeccionamiento del teatro, porque permite ver más de cerca y oír mejor al actor. La película muda, en suma, servía para imprimir la pantomima; la película hablada imprime el teatro.”

En otro lugar dice así:

“Por lo que toca al arte dramático, no puede decirse que yo le haya hecho traición: desde hace tres años, no ceso de escribir y de proclamar que la película hablada es la nueva forma del teatro; que el teatro, apartándose de las decoraciones de tela y renunciando a la representación efímera que muere en cuanto nace, va a encontrar en la pantalla luminosa su realización definitiva y podrá conocer, al mismo tiempo, a millones de espectadores. En cuanto a nuestros grandes clásicos, los estimo y los venero tanto como el que más, y mi cariño y mi respeto ofrecen la particularidad de que no son platónicos, ya que no pretendo nada menos que llevar a la pantalla el teatro clásico en su texto íntegro... Si un día *Le malade imaginaire*, o bien *On ne badine avec l'amour*, alcanzan

en quince meses 25.000 representaciones, me sentiré satisfecho. No me digan que esto es imposible: cuando una comedia como *Fanny* ha podido obtener ese resultado, ¿qué no cabrá esperar de una obra maestra!”

Hay, pues, en el cine aplicado a la enseñanza literaria una buena causa que defender, y su realización no parece muy remota, si se piensa en las excelentes obras ya representadas. Pero es que, además, su utilidad excede del marco de la enseñanza aludida y se extiende, con las obras post-escolares y con la difusión pública, al espíritu de la nación entera. No basta con afirmar que el espíritu nacional lo forma, entre otros elementos, la herencia intelectual del pasado, cuando, para la inmensa mayoría de las gentes, casi todas las obras maestras no son más que un nombre. Si en un próximo porvenir, gracias a las películas adaptadas de nuestras grandes obras literarias, éstas llegan con su vivo influjo moral al vasto público de los cines; si, además, una parte del mismo público sintiese (cosa de ningún modo imposible) el deseo de leer o de ver representadas tales obras en el teatro, ¿quién se atrevería a decir que no ganaría mucho, con ello, la cultura nacional?

* * *

Este informe se redactó en febrero de 1934. Lo reproducimos sin modificarlo en nada, si bien haremos notar cuánto se ha acentuado, con posterioridad a aquella fecha, la evolución del cine hacia un arte más psicológico que pintoresco, más literario que visual y cómo se han multiplicado las adaptaciones de las grandes obras literarias (*Mme. Bovary*, *El viaje de M. Perrichon*, *Pescador de Islandia*, *Safo*, *Los Miserables*, etc.). Evidentemente, los resultados no siempre satisfacen los deseos de los pedagogos; pero poco importa la opinión que se pueda tener ahora sobre tal o cual película. Lo esencial es que existe una tendencia muy clara, por la cual debe interesarse la enseñanza, y que ésta podría utilizar para sus propios fines.

ENCICLOPEDIA

RECTIFICACIONES Y COMPLEMENTOS A LA DOCTRINA DEL SUJETO HISTÓRICO (1)

por el profesor D. Rafael Altamira

El estudio que precede sobre *El problema del genio y de la colectividad en la Historia* fué escrito en 1898 y se publicó ese mismo año en París, con nueva edición en 1904 y en castellano. Pasaron algunos años desde esta última fecha sin que me fuera posible reanudar el estudio a fondo de la cuestión, hasta que, en 1923, el curso que me fué encargado por el Colegio de Francia me proporcionó la oportunidad de volver a ella como parte integrante de las lecciones sobre *Criterios para la formación y crítica del juicio histórico*. Pocos años después (1928), y en una serie de conferencias dadas en el Instituto de Sociología de Bruselas, volví a tratar el tema del Sujeto histórico, y en ella precisé y amplié las rectificaciones y ampliaciones que a la doctrina expuesta anteriormente se me habían ido ocurriendo.

Ofrezco ahora a los lectores un resumen inédito de esas conferencias, para completar lo expuesto en el capítulo anterior, y a reserva de publicar íntegramente, en otra ocasión, el libro de las lecciones explicadas en el Colegio de Francia.

No me parece inútil llamar la atención sobre la diferencia que existe entre el problema intelectual del Sujeto de la Historia y el de las relaciones de los llamados “genios” y la colectividad. Una parte de este segundo pertenece, sin duda, al primero; pero uno y otro, en sus respectivas esferas, contienen cuestiones que les son exclusivas y que sólo indirectamente interesan al otro.

(1) Esta monografía forma parte del libro del autor, *Cuestiones modernas de Historia*, publicado ahora en nueva edición corregida y muy aumentada. El presente texto es una de las partes nuevas, absolutamente inédita.

I

El resultado de las discusiones producidas a fines del siglo XIX y comienzos del XX (es decir, concretamente hasta 1904) sobre el tema del Sujeto histórico, puede concretarse en las siguientes conclusiones:

1.^a Rectificación del antiguo individualismo, según el cual la historia de la humanidad se refería principal y únicamente a los jefes de Estado, por la doctrina de la participación de la colectividad en el proceso histórico.

2.^a Mantenimiento de la participación, a veces preponderante, de un factor *individual* expresado por el *héroe*, el *genio* o el *hombre representativo*, con una significación más amplia que la del sujeto-jefe del Estado o conductor de pueblos, que respondía a un concepto puramente político.

3.^a Rectificación recíproca de ambas concepciones (la individualista y la colectiva), conducente a una posición armónica: *genio* y *masa* colaboran en la producción del resultado histórico en los siguientes órdenes de actividad: a) formación primitiva del *genio* por el *medio social* en que nace y crece, y por la masa de pensamiento ajeno que lo educa; b) impulsión original del genio sobre la colectividad; c) necesidad, para la realización de la *idea* del genio, de la cooperación de la masa producida por su recepción de principios directores emanados de aquél; d) extensión de la teoría del *genio* o *héroe* a la más amplia del individuo común y corriente como factor indispensable para llegar a la *acción* y, a veces, preponderante en ella; por lo tanto, nuevo concepto de la colaboración entre *individuo* y *colectividad*, aunque aquél sea, nuevamente, un *representante*.

Este último punto, que Schaefer había definido diciendo que "no existe verdaderamente el *hecho histórico* sino cuando el acto individual se eleva por encima de los actos uniformes e insignificantes de la *masa*", debería, a mi juicio, ser interpretado, no mediante un concepto de *elevación*, sino de *función*, que necesariamente pertenece,

por lo general, a un individuo, en virtud de la condición precisa del acto mismo. La colectividad sólo actúa como masa en ocasiones excepcionales.

Pero estas conclusiones no agotaban el problema. Entre otros puntos de importancia, quedaban por determinar los cuatro siguientes:

1.^o El *concepto de la masa*, variable en los autores tratadistas del tema y poco preciso en muchos de ellos, aun dentro de la respectiva doctrina.

2.^o El análisis del factor individual, que todavía se mostraba indefinido.

3.^o La concepción, simple o compuesta, igual y constante o variable y, por tanto, diferente según los casos, de la colaboración del individuo (*genio*, jefe, etc.) y la colectividad.

4.^o La resultante de la combinación de ambos factores según las distintas acepciones de cada uno de ellos y su realidad concreta en cada caso.

En 1898 (véase el capítulo anterior) había yo propuesto el estudio de los ejemplos de *héroes* o *genios* que ordinariamente se aducen, pero que no son iguales entre sí desde el punto de vista del género e intensidad de su actuación. Ese estudio, que yo sepa, no ha sido hecho desde el punto de vista del problema histórico que aquí nos ocupa, más que por Joaquín Costa, en la serie de monografías con que colaboró al examen de la doctrina de la dictadura tutelar de la Historia (1). Algunos elementos aprovechables en el mismo sentido se pueden hallar, esporádicamente, en las biografías de algunos héroes y caudillos históricos publicadas en diversas partes, ya sueltas, ya en series tituladas *Hombres de Estado*, o cosa análoga. Pero si continúo creyendo que ese estudio es preciso para llegar a conclusiones propiamente históricas, también pienso que con él no se agota el análisis que la cuestión exige.

(1) Sobre esa doctrina, desarrollada por mí en el Ateneo de Madrid (1895), véase el volumen de mis *Obras completas* dedicado a Filosofía y Derecho, donde se publicará la Memoria escrita entonces y leída en aquel centro científico.

II

Sobre la base de ese resultado de las antiguas discusiones, he aquí las sugerencias que propugno respecto de la orientación del problema y el análisis de algunos de sus términos.

La noción de la colectividad.—La colectividad de una nación determinada, y menos aún la de algunos Estados, no es algo homogéneo, sino todo lo contrario (2). El reconocimiento de este hecho tiene una influencia considerable en la determinación de la *participación* de los diferentes elementos de la colectividad en los hechos históricos y en la de su respectiva *reponsabilidad*.

En efecto, la complejidad del ser colectivo y la diferencia de sus estratos o grados de cultura de interés y de participación efectiva en la actividad social, producen una intervención distinta en los varios hechos históricos; cosa que conviene apreciar para la comprensión perfecta de los acontecimientos. En rigor, la parte o fracción de colectividad que opera en cada uno, suele ser diferente. Por eso, las generalizaciones demasiado amplias, como la de Macaulay, por ejemplo, inducen a error grave.

Por otra parte, esa participación no ha sido igual en todas las épocas de la Historia. Por tanto, tampoco cabe generalizar sobre la base de una observación limitada al momento presente. Es preciso mantenerse rigurosamente en el campo histórico y particularizar cada caso con referencia al momento en que se produce.

La diferencia de las actividades humanas: a), en la participación de la colectividad o de una parte de ella; b), en la del individuo dirigente o actuante, sea el que fuere.

Así, hay que distinguir entre las esferas de vida política y social genérica y las especiales (ciencia, arte, educación, etc.), en que las participaciones individuales y colectivas difieren mucho; pero aun dentro de las actividades que no se refieren al Estado,

la acción colectiva (total o parcial) no es siempre la misma. Si tomamos como punto de partida, v. gr., la producción científica, donde la labor individual es tan preponderante, pero en la que también la acumulada por todos los precursores posee un valor formativo de primer orden, ocurre en seguida preguntar si sucede igualmente en el arte, donde la obra personalísima se ha revelado siempre como un valor primordial, especialmente acusado en algunos pueblos (p. e., España).

Por otra parte, el concurso que ofrece la masa en muchos órdenes de la vida social mediante la suma de las aportaciones individuales anónimas (éste es propiamente el fenómeno a que alude Macaulay), y que responde a la gran generalidad de ciertas actividades de eficacia social, no es el mismo que se requiere para la producción de un hecho histórico resonante o decisivo, en que no siempre podría colaborar la colectividad en el momento preciso. Por ello, si fijándose en aquel primer concurso o colaboración, puede decirse que la masa concurre a la producción de la mayoría de las actividades sociales primarias, no cabe deducir de ahí que se verifique lo mismo en el otro plano de hechos a que nos referimos en segundo término.

Las imputaciones y responsabilidades del sujeto histórico.—Todavía hay que ir con mayor cautela en esta parte de la doctrina del sujeto. Un efecto corriente de la doctrina de la masa como sujeto de la actividad histórica de un pueblo, es el de las denominaciones colectivas al uso. Así se dice frecuentemente: "cosas de España", "los españoles hicieron o hacen tal o cual cosa", etc.; pero en estas frases hay a menudo un error, porque la imputabilidad de muchos hechos que se refieren al pueblo entero es, a veces (la mayoría de las veces), sólo de un individuo o de una pequeña minoría, y quizá de gentes extrañas.

Ejemplos de estos errores son, entre otros muchos: el de la etiqueta palatina farragosa y fastuosa calificada de *española*, cuando, en rigor, fué una importación

(2) Véase página 67, del capítulo que precede a éste.

de la Casa de Borgoña (1); el imperialismo conquistador, como característico de la ideología española, a pesar de que todo el mundo llama, con plena razón histórica, al conjunto de los reyes que nos gobernaron en los siglos XVI y XVII, Casa de Austria, y que ese imperialismo no fué menos saliente en la Casa de Borbón francesa. Esto no quiere decir que si la monarquía española de aquellos siglos hubiese sido nacional en línea recta y completa, no hubiera sido también imperialista; pero esta razón se sale de la Historia, donde no tiene valor el *pudo ser*, sino solamente el *fué así*. Otro ejemplo puede ser la llamada *furia española* en las guerras de los siglos XVI y XVII (Roma, Amberes), sin detenerse en averiguar cuántas veces de las que se cita la realizaron hombres españoles y en qué proporción, si es que participaron en ella.

Esta cuestión particular tiene, por de contado, manifestaciones de carácter universal. Se ha dicho muchas veces, y hasta se ha hecho de ello base de una teoría política, "que cada pueblo tiene el gobierno que merece"; pero no se ha parado mientes en la inexactitud, y, por tanto, la injusticia, que lleva en sí semejante afirmación absoluta. Nótese que ello equivale a decir: "todo pueblo *puede* hacer siempre lo que más le conviene, y, por tanto, de un lado, es *responsable* de *no poder* hacer sino lo que hace en cada momento"; y de otro, "la *mayoría* de un pueblo (es decir, de su masa) *puede siempre* más que la minoría". Pero la observación de muchos casos frecuentes, en la actualidad y en el pasado próximo, nos dice que lo contrario suele ser lo cierto. Y este ejemplo (en que podría siempre preguntarse, dentro de aquella misma afirmación, a qué parte del pueblo se refiere, si a la que impuso el gobierno y se aprovechó de él, o a la que lo soporta y lo padece), puede aplicarse también a la cuestión, tan discutida hoy, de la responsabilidad de las guerras. Sin un

(1) Sobre este particular, me he preguntado siempre por qué se asombra Saint Simon de la etiqueta que vió en España, teniendo a la vista la de Luis XIV.

análisis detenido, ningún historiador que merezca ese nombre podría lanzar una imputabilidad exacta sobre la masa total de un Estado, ni a veces, quizá, sobre la mayoría de ella. El fenómeno es demasiado complejo y distinto en cada caso, para que quepa generalizar de ligero (1). Su apreciación depende de un buen estudio de la doctrina del sujeto histórico.

(Apéndice al capítulo
de *El Problema del genio y la colectividad
en la Historia*.)

La lectura de las últimas pruebas de ese capítulo me ha sugerido la necesidad o, por lo menos, la gran conveniencia, de puntualizar algunas cuestiones de las que allí trató, para evitar interpretaciones erróneas o ilustrar ciertos conceptos fundamentales.

Concepto del "genio".—En el lugar oportuno he determinado el sentido en que debe entenderse la palabra "genio". La adopté en 1898 para mi trabajo, porque entonces era la más usada por los autores que escribían acerca de aquel tema, y la aceptaban casi todos en un consenso que excedía, claro es, de la acepción común y corriente. Nuestra Academia Española define el vocablo así: "Grande ingenio o facultad capaz de crear o inventar" y "Sujeto dotado de esta facultad"; definición que obliga a consultar la de "ingenio". *Ingenio* significa para la Academia: "Facultad en el hombre para discurrir o inventar con prontitud y facilidad", y también: "Intuición, facultades poéticas o creadoras". Es evidente que ambas definiciones quedan muy por debajo de lo que por "genio" entendían los escritores que primeramente suscitaron la cuestión de las relaciones entre "genio" y "colectividad" o "pueblo". La concepción entonces se emparentaba singu-

(1) Véanse sobre este punto, mi citado libro *Problèmes modernes d'enseignement en vue de la conciliation entre les peuples et la paix morale*, París, 1932 (particularmente el capítulo "Observations sur l'étude des causes profondes" des guerres"; el muy inmediato en fecha, *Cuestiones internacionales y de pacifismo* (Madrid), y el volumen de *Filosofía y Derecho*, en mis "Obras Completas".

larmente con la de "héroe" y la de "superhombre", que vino algo después. Hoy día, como digo en el texto, el concepto, cualquiera que sea la palabra con que se exprese, es mucho más amplio y comprende sujetos a quienes Carlyle no llamaría "héroes", ni otros autores "genios".

Si se quiere remontar a los orígenes del concepto en la historia contemporánea, y con referencia al problema que en el citado capítulo examino, sería un excelente y característico ejemplo el siguiente párrafo de Manzoni, en uno de los artículos que escribió en 1829 con el título *D'una Letteratura Europea*:

"El genio—decía Manzoni—pasa rápido a través de las razas vivientes y penetra en los misterios del Universo, y en él, con una sola mirada, descubre cosas muy altas. Las leyes que regulan la vida de las naciones se revelan al hombre que posee ese instinto sublime; su mente interpreta el pasado, el presente y a menudo nos desvela el porvenir, porque el genio es profeta."

Bien se ve que Manzoni escribía en pleno romanticismo y con espíritu romántico; pero, ¿lo poseyeron menos que él Carlyle y otros iniciadores del problema?

En todo caso, me parece evidente la utilidad de una investigación acerca de la historia de ese concepto en la serie de autores que han estudiado el problema de las relaciones entre el "genio" y la "colectividad". Como ya digo en el texto, ese estudio aclararía mucho la comprensión del problema mismo.

Concepto de la colectividad.—No obstante todo lo que a este propósito digo en el texto, creo útil añadir la siguiente explicación, que determina más concretamente una idea allí expresada.

Cuando se dice, p. e., que las masas son impulsivas, que enloquecen pronto o que son víctimas de pánicos irracionales, etc., lo que en realidad se acusa no es el supuesto fenómeno de la existencia natural y permanente de un alma colectiva, distinta de las demás individuales, como lo han pretendido algunos sociólogos, sino el hecho de que la masa de todo grupo humano, y en momentos muy especiales de aglomeración

de muchedumbre, contiene un número considerable—quizá la mayoría—de individuos ignorantes, impulsivos, crédulos o miedosos, cuya ideología está formada por todos los prejuicios tradicionales, todos los errores de siglos pasados, o por el fanatismo de una determinada doctrina, y cuyos sentimientos están dirigidos por las más elementales pasiones humanas, especialmente las agresivas. Esa mayoría cede pronto a toda interpretación de los sucesos acorde con su espiritualidad o con la sugestión, que algunos le hacen, de los instintos que se hallan en el fondo de aquéllas. Se produce entonces una manifestación en cierto modo espontánea de ese fondo, manifestación que comienza en los más sugestionables e impulsivos y que se difunde rápidamente a todos, ya preparados espiritualmente a recibir el contagio. De ahí parece provenir la apariencia de un alma colectiva, cuando, en realidad, sólo existe un estado sentimental o intelectual (o ambos a la vez) común a un número mayor o menor de hombres.

Nótese que esos estados se producen, principalmente, a base de expresiones de violencia o de terror, de acogimiento crédulo de acusaciones que ofrecen una víctima, o a la excitación de sentimientos básicos en nuestra educación secular, como el de la justicia, el de la venganza, el de la patria, etc.

Si se admite esta explicación de los fenómenos espirituales de masa (a mí me parece la más exacta), el problema de la colectividad como "sujeto histórico", en oposición al de sujeto individual, aparece casi como una ilusión sin realidad alguna. El verdadero problema, en cuanto a esa oposición, se plantea entre un individuo (o un pequeño grupo de ellos, en ciertos casos) y el *todo* o la mayoría de los individuos que componen un pueblo. Esta oposición es la que han contemplado y acerca de la cual razonan Macaulay y algunos otros defensores de la participación eficiente de la colectividad en el hacer histórico.

La sociedad como factor histórico.—Pero, además de este problema, en que sólo

hay individuos de una parte y de otra, existe el problema de *la sociedad* (la vida social orgánica y la sociabilidad), que, ésa sí, crea necesidades, ideas y normas diferentes de las individuales: las llamadas conveniencias sociales, la cortesía, el protocolo, etc. Esas necesidades, ideas y normas se imponen al individuo y lo atan, en cierto modo; ellas son la fuente de muchas reglas de derecho que sin la vida social no se hubiesen producido. Por tales hechos, la sociedad es un factor histórico de importancia, y su acción, modificativa de las actividades propiamente individuales, ya se ha estudiado concretamente en Sociología y en la historiografía más moderna. Pero la *sociedad* no es un sujeto histórico, porque carece de personalidad real propia, aunque promueva manifestaciones especiales de la actividad industrial.

Al reunirse el individuo con otros para hacer vida social, se crean lazos antes no existentes; pero estos lazos son todavía relación de individuo a individuo, no formación de una persona superior (o diferente) a ellos. Lo que se crea necesariamente por el hecho de la sociabilidad son hábitos de mutua ayuda, de respetos, de jerarquía, de acción concertada, de satisfacciones en común, etc., cada día más numerosos, complejos y apretados. El sentimiento llamado individualista (no el egoísmo ni el aislamiento hosco, sino el tirón que da el individuo para defender su libertad de vida y no perecer en las ataduras de la sociedad) es una protesta contra las limitaciones que él mismo se ha ido imponiendo o consintiendo, y una afirmación de la acción individual, que para crear necesita o cree necesitar ser libre y solo. Esa protesta no es, sin embargo, una negación absoluta de la sociabilidad, ni tiene nada que ver con el problema de relación entre el "genio" y la colectividad. Por eso no he tratado de ella en el texto.

La particularidad y la sucesión de las culturas.—Cosa análoga ocurre con las hipótesis de la particularidad y de la sucesión de las culturas, en el sentido de Aben-jaldun, de Vico o de los modernos tratadistas de la historia de la cultura; hipó-

tesis cuyo sentido no entra en el cuadro de las cuestiones tratadas en el presente libro, ni siquiera en la del progreso, entre otras razones, porque no son incompatibles con esta última doctrina.

INSTITUCION

NOTAS DE EXCURSIONES (1)

por los Profesores D. José María Giner
y D. José Ontañón.

Villaviciosa de Odón y Boadilla del Monte.

16 de enero de 1927.

Salida de Madrid, por la estación de Goya, en el tren de las 8 de la mañana. La vía, casi paralela a la carretera de Extremadura, cruza ésta a la vista de Alcorcón, donde acaba la gran subida comenzada en la orilla misma del Manzanares. Según se avanza va surgiendo la mole de Palacio sobre su plataforma verde, y a la derecha, con el primer término de la Casa de Campo, y, después, de las llanadas del Campamento y la Venta de la Rubia, se divisan las lejanías de El Pardo y la Sierra. A partir de Alcorcón, se desciende al valle del Guadarrama, con Móstoles a la vista y, en el horizonte, Navalcarnero.

Villaviciosa, nombre que da a entender la exuberancia de su naturaleza, tiene el interés de sus viejas quintas de recreo, que conservan, aunque abandonados en su mayoría, los jardines, en los que dominan, entre espléndidas arboledas, las coníferas plantadas en los siglos XVII y XVIII, entre setos de boj y evonimus, casi borrados por la acción del tiempo y el descuido. Muchos de estos jardines han sido bárbaramente divididos por exigencias de la propiedad.

El pueblo, en sí, no tiene el menor interés, y únicamente su *Castillo*, colocado en lo alto, junto a un precioso pinar, merece

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

la visita. Fué de los Condes de Chinchón, y entre los siglos XVI y XVII cambió su traza por la de palacio, reconstrucción atribuida tradicionalmente a Juan de Herrera. Es de planta cuadrangular, con rechonchas torres en los ángulos, sin ningún aparato guerrero, y rematada la principal, que es cuadrada, con empizarrada aguja. De granito son los dinteles de todos sus huecos, así como de los remates y galería de ronda, único recuerdo del pasado, modificada con grandes losas en la reconstrucción. Las bolas escurialenses coronan los tejares de los tres torreones redondos. El patio, de ladrillo y piedra, con dos pisos, es frío y tristón. El interior, modificado en el siglo XVIII, testigo de la enfermedad y muerte de Fernando VI (1758-59), no tiene atractivo alguno; pero se recomienda la entrada para dar vuelta al camino de ronda antes citado. Delante de la puerta de entrada, aún se yerguen dos filas de cipreses, y en la tapia frente al Castillo, hay una fuente, al parecer del siglo XVII, con abundante caudal y no exenta de monumentalidad.

Un camino de herradura unía en esta época Villaviciosa de Odón con Boadilla del Monte, recorrido que hicimos a pie remontando el valle de un arroyo, por un terreno arenoso y de escasa vegetación, que se va animando con árboles y alguna que otra huerta.

Boadilla es una extensión de monte de encinas (ya tan raras por los alrededores de Madrid), que perteneció, en el siglo XVIII, al hijo menor de Felipe V, el infante D. Luis, quien, habiendo renunciado a la mitra toledana y al estado eclesiástico, casómorganáticamente con una dama aragonesa, D.^a Teresa de Vallabriga, y se creó aquí su corte, lo mismo que en Arenas de San Pedro, y en uno y otro lugar vivió alejado de la de su hermano Carlos III. Como su hija, D.^a María Teresa, Condesa de Chinchón, por razón de Estado, fué mujer de Godoy, también éste tiene su recuerdo entre los muros de Boadilla.

En un extremo del encinar se alza el Palacio, de una sola ala y sin patio alguno. Consta de tres pisos, además de la plan-

ta baja, con monótona fila de balcones de frío estilo neoclásico, donde el granito sólo se ve en jambas y dinteles, en la balaustrada del remate y en los florones que, de cuando en cuando, animan ésta. Ventura Rodríguez lo reformó, añadió el pórtico de entrada e hizo la capilla, y, frente a él, una monumental fuente con tres hornacinas, entre pilastras dóricas, del más puro neoclasicismo.

Los jardines se extienden ante la fachada posterior y forman terrazas, de las que sólo la primera conserva el trazado magnífico de boj. No creemos que haya, fuera de los Sitios Reales, un jardín del XVIII con bojes como éstos.

El interior, decorado en otro tiempo con algún mueble de carácter, como, por ejemplo, un piano de cola con aplicaciones de Wedgwood y cuadros del Greco y Goya (de éste, el famoso retrato de la Condesa de Chinchón, que hemos conocido aquí, en excursiones anteriores), objetos que sus poseedores han traído a Madrid, no ofrece nada de particular en la actualidad, aparte de que es sumamente difícil conseguir visitarlo.

Seguimos a pie, atravesando el monte, y pasando después por los conocidos terrenos de sembradura que rodean a Pozuelo, tomamos el tren para Madrid en este pueblo.

OBRAS COMPLETAS DE D. F. GINER DE LOS RÍOS

La publicación se hace por volúmenes en 8.º, que constan de unas 300 páginas. Precio de cada tomo: 5 pesetas en rústica; 7 pesetas encuadernado en tela.

Volúmenes publicados:

I.—*Principios de Derecho Natural*.—Prólogo de Adolfo Posada.

II.—*La Universidad Española*.—Prólogo de Manuel B. Cossío.

III.—*Estudios de literatura y arte*.—Prólogo de Manuel B. Cossío.

IV.—*Lecciones sumarias de psicología*. Prólogo de Hermenegildo Giner.

V.—*Estudios jurídicos y políticos.*—Prólogo de Fernando de los Ríos.

VI.—*Estudios filosóficos y religiosos.*—Prólogo de Manuel G. Morente.

VII.—*Estudios sobre educación.*—Prólogo de Ricardo Rubio.

VIII y IX.—*La persona social: Estudios y fragmentos.*—Prólogo de Francisco Rivera.

X.—*Pedagogía universitaria.*—Prólogo de Aniceto Sela.

XI.—*Filosofía y Sociología: Estudios de exposición y de crítica.*—Prólogo de Julián Besteiro.

XII.—*Educación y enseñanza.*—Prólogo de Leopoldo Palacios.

XIII y XIV.—*Resumen de Filosofía del Derecho.*—Prólogo de José Castillejo.

XV.—*Estudios sobre artes industriales y Cartas literarias.*—Prólogo de Rafael Altamira.

XVI.—*Ensayos menores sobre educación y enseñanza.* Tomo I.—Prólogo de Pedro Blanco.

XVII.—*Ensayos menores sobre educación y enseñanza.* Tomo II.—Prólogo de Domingo Barnés.

XVIII.—*Ensayos menores sobre educación y enseñanza.* Tomo III.—Prólogo de Angel do Rego.

XIX.—*Informes del Comisario de Educación de los Estados Unidos.*—Prólogo de José Ontañón y Valiente.

Administración: "Espasa-Calpe, S. A.", Ríos Rosas, 24, Madrid.

LIBROS RECIBIDOS

L. Montenegro (J.).—*La huelga general.*—Barcelona, s. i., s. a.—Folleto, 8.º—Donativo de D. H. Giner.

Documentos Diplomáticos Belgas.—1905-1914.—Comunicaciones enviadas por los representantes de Bélgica en Berlín, Londres y París al Ministro de Negocios Extranjeros en Bruselas.—Editado por el Ministerio Imperial de Negocios Extran-

jeros.—Barcelona.—Gracia, Servicio Alemán de Informaciones.

Garriga (Francisco Javier).—*Algunas consideraciones acerca de la enseñanza en general y de la secundaria en particular.*—Oviedo, Est. Tip. La Cruz, 1911.—Folleto, 8.º—Don. de D. H. Giner.

Alvarado (Salustio).—*Biología para el Bachillerato Universitario* (Biología general, Ecología, Biogeografía, Zoología y Botánica).—Primera edición, ilustrada con 606 grabados.—Barcelona, 1909.—4.º—Don. del autor.

Royo Villanova (Antonio).—*El nacionalismo regionalista y la política internacional de España.* Extracto taquigráfico de la conferencia pronunciada en el Ateneo de Madrid el día 17 de noviembre de 1918 por ...—Madrid, Imp. de Justo Martínez, 1918.—Folleto, 8.º—Don. de D. H. Giner.

Roca y Roca (J.).—*Memoria biográfica de Joaquín María Bartrina y d'Aixemús, escrita y llegida per ...* en la solemne sessió que tingué lloch en la Gran Sala de Cent de la Casa Consistorial de Barcelona, la nit del 24 de mais del any 1916, al ésser col·locat son retrat en la Galeria de Catalans Ilustres. (Ajuntament Constitucional de Barcelona).—S. 1. (Barcelona), Imp. Casa de Caritat., s. a. (1916).—Folleto, 4.º—Don. de D. H. Giner.

Terremotos en Andalucía.—Informe de la Comisión nombrada para estudio dando cuenta del estado de los trabajos en 7 de marzo de 1885.—Madrid, Imprenta y fundición de M. Tello, 1885.—Folleto, 4.º—Don. de ídem.

Labra (Rafael M. de).—*Política pedagógica. El Consejo de Instrucción pública...*—Por D. ...—(Extracto de la Revista pedagógica *La Escuela Moderna* del 28 de abril de 1902.)—Madrid, Imprenta de Hernando y Compañía, 1902.—Folleto, 4.º—Don. de ídem.

Visado por la censura.

Madrid.—Imp. de J. Cosano.—Palma, 11.